

中学生の学校と先生に対する意識

——付：管理・体罰に関する日弁連報告の紹介——

青 木 邦 子

青少年の健全育成を願わないものはないであろう。政府諮問機関である臨教審の答申が進むにつれて、教育の現場や法曹界（特に弁護士連合会など）をはじめとする様々な分野で議論を呼んでいることから、学校教育と人間形成について、2種類の調査と副題に示した日弁連の報告を中心に考察してみたい。

私事で恐縮ではあるが、筆者は千葉県に在住し、研究的な関心もあって二人の子供を公立学校に通わせることにした。「西の愛知、東の千葉」という印象を実感として持っている。筆者の本来の専門領域は「非行」で、これからとりあげる調査もそのために計画されたのであるが、今回の報告では非行との関連でなく、標題に示したような、学校教育と人権・人間形成、という観点からそれらの調査の意味するところを指摘してみたい。

竹内（1986）は教育に関して興味深い指摘をしている。“学校制度というものは、本来学歴社会を作り出すことを目的として生みだされたものであることは否定できない。……また最近のように高等教育が普及すると、「学歴」だけでは不十分で、どの大学を出たかの「学校歴」がより重要になってくる。それが受験競争を刺激する第一因になっていることはいうまでもない。……日本人は昔から単一民族国家を形成してきたといわれるだけに、同一グループ内での格差に敏感なところがある。日本人が教育熱心であるといわれるのは、一面では日本人が社会格差に敏感であり、かつ社会的上昇意欲が強いということを意味しているともいえる。それを離れて真に「教育」ということそれ自体にそれほど関心が高いとは必ずしも言えないであろう”とのべてい

る。

従って制度としての学校教育は「国家・社会に必要な知識・見識を持った人間の養成」にならざるをえないのも当然であろう。ところが教育基本法をみると、教育は個人の進展を図るものとしての性格がつよい。つまり、周知のことではあるが、前文には、「日本国憲法に則って、……個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造を目指す教育を普及徹底しなければならない。」とうたわれている。そして第一条（教育の目的）として「教育は、人格の完成を目指し、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と明記されていて、何か特別な目的に役立つ人間の養成を目指すものとはされていない。

教育が制度として実行されていくかぎり、基本法に示されているような理念と実践との間にはもともと矛盾が内在せざるを得ないようである。特に〈制度〉が、その施行を受ける側の個人的事情を無視するところに成り立つものであることを前提とすると、基本法は出発点からして制度としての教育とは相容れぬことを掲げてしまったともいえようか。しかし特殊な目的のために役立つことだけを意図して行われる教育がいかに危険なものであるかは歴史の中で我々が繰り返し学んだことでもある。教育の真の目的はやはり個人の開発であり、そのことがやがて国家の発展や世界平和へと集結されるべきで、その意味では我が基本法第一条は教育の核心を指摘していると思われる。

しかし前出の竹内の指摘にもあるような日本人の格差への敏感性は、いやが上にも制度としての平等性を要求することとなり、教育の真の目的は教育制度が整備されればされるほどそのその本来の目的の達成を阻まれることとなった。形式的平等主義と全体主義は教育制度の場でピッタリと重なり、個性を持たず、集団としてあちらこちらへ非主体的に揺れ動き、その流れの中で好き勝手なことをして無責任という名の自由を満喫している人間をせっせ

と世の中へ送り出すのに手を貸し合うことになった。形式的平等の完全な実施は没個性の社会で初めて成り立つものである。ここに徹底的な管理の必然性が生まれ、かくして教育基本法は完全に形骸化してしまった。

〈お上〉に弱い伝統を持つ日本人には、縛られた安定の中での見かけの自由や、垣根の中の我が家のシアワセを狭い世界で楽しみ、それを後生大事にするほうが性にあっているらしい。自己主張をしない代わりに利己的な権利の主張を恥ずかしげもなく行う、人前で求められても意見は何も言わないのに気心の知れた人達とおしゃべりの中になるとひとかどの評論家になったりする、……などというのもこの延長線上にあるようである。というようなわけで、絶大な力を持つ文部省の支配下で学校自体が完全管理されている現在、その学校制度のもとで生徒がどんな学校生活を送り、先生とどんな人間関係を結んでいるのか、文部省による学校管理が学校による生徒の管理へとどのように移しかえられていくのか、高まいた基本法の精神はこのような学校制度のもとで機能しうるのかどうかを眺めてみたい。

《調査-1 中学校生活の印象》

被 験 者：千葉県立高校 1 年生徒 70 名

鑑別所収容少年 85 名

調査時期：1982 年

(サンプリングの精度が高いとは言えないことをあらかじめお断りしておく)

質問項目は 26 項目で、予備調査の自由記述にもとづく項目の他に、中学で目指されるべきであると想定される項目が 4 項目加えられている。以下にそれらの項目を示す。

1. 仲の良い友達がいて楽しかった
2. 先生との対立がみられた
3. 自分の能力についてゆっくり考えたりためしたりする時間がなかった

4. 先生とは友達のように楽しかった
5. 勉強中心で成績がすべてだった
6. 単調で退屈な毎日だった
7. 自分で考えて判断できるように教育された
8. できない人や不良っぽい人は無視された
9. きまりなど押しつけが多かった
10. 先生は相談相手として親身に相談にのってくれた
11. 先生から押さえつけられていた
12. 思い出すのもいやな気がする
13. 豊かな人間作りが目指されていた
14. 先生からにらまれて親しめなかった
15. 授業がわからなくてもどんどん進み、おちこぼれ養成所みたいだった
16. 青春を楽しんだ
17. 級友から無視されて楽しくなかった
18. 生徒の個性や人権が尊重されていた
19. 服装や髪型の検査があった
20. 中卒として世の中に出ても困らないだけの社会教育が行われた
21. いろいろなきまりがきびしかった
22. 面倒を起こしそうな生徒を学校に来させないようにしていた
23. 夢があった
24. きらいな先生がいていやだった
25. 心を傷つけられることがあった
26. クラブにうちこんだ

以上の項目について三件法（大いにそうだ、どちらともいえない、ほとんどそのようなことははい）で回答させ、結果を通常の方法で因子分析し、回転は「GEOMAX」法で行った。本報告での資料の取り扱いには男女別とし、非行群と統制群はこみにしてある。

〈男子の結果〉

表-1 回転後の因子負荷量

| | (1) | (2) | (3) | (4) | H * 2 |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1) | -0.810 | 0.148 | 0.237 | -0.019 | 0.735 |
| 2) | -0.135 | -0.331 | 0.079 | -0.379 | 0.278 |
| 3) | -0.218 | -0.348 | -0.103 | -0.252 | 0.243 |
| 4) | -0.189 | 0.414 | 0.353 | 0.313 | 0.430 |
| 5) | 0.195 | 0.126 | -0.082 | -0.438 | 0.253 |
| 6) | 0.540 | -0.264 | -0.054 | -0.050 | 0.366 |
| 7) | 0.203 | 0.251 | 0.595 | 0.047 | 0.461 |
| 8) | 0.200 | -0.580 | -0.215 | -0.346 | 0.543 |
| 9) | 0.166 | -0.375 | -0.202 | -0.566 | 0.530 |
| 10) | 0.002 | 0.503 | 0.442 | 0.193 | 0.486 |
| 11) | 0.218 | -0.273 | -0.297 | -0.542 | 0.504 |
| 12) | 0.517 | -0.237 | -0.363 | -0.309 | 0.551 |
| 13) | -0.119 | 0.310 | 0.699 | 0.067 | 0.604 |
| 14) | 0.238 | -0.414 | -0.004 | -0.623 | 0.617 |
| 15) | 0.256 | -0.451 | -0.161 | -0.270 | 0.368 |
| 16) | -0.346 | 0.155 | 0.617 | 0.078 | 0.530 |
| 17) | 0.666 | -0.139 | 0.116 | -0.228 | 0.527 |
| 18) | -0.195 | 0.479 | 0.370 | 0.196 | 0.443 |
| 19) | 0.020 | 0.685 | -0.257 | -0.482 | 0.767 |
| 20) | -0.139 | 0.242 | 0.489 | 0.205 | 0.360 |
| 21) | 0.141 | 0.412 | -0.022 | -0.710 | 0.694 |
| 22) | 0.079 | -0.299 | -0.022 | -0.330 | 0.205 |
| 23) | -0.075 | -0.125 | 0.637 | 0.023 | 0.428 |
| 24) | 0.103 | -0.312 | -0.230 | -0.486 | 0.397 |
| 25) | 0.270 | -0.398 | 0.038 | -0.278 | 0.310 |
| 26) | -0.454 | 0.070 | 0.384 | -0.101 | 0.368 |
| EIGEN | 2.588 | 3.241 | 3.024 | 3.143 | 11.996 |
| RATE | 0.227 | 0.284 | 0.265 | 0.276 | |
| T.R | 0.227 | 0.512 | 0.777 | 1.053 | |

回転後の因子負荷量を表-1 に示した。それによると第一因子は項目：1, 26, にマイナスの負荷量を示し, 項目：6, 12, 17, にプラスの負荷量を示している。内容的には歴然とした中学生生活からの脱落である。ここでは取り上げる

余裕がないが、因子得点や非行群・統制群の間の差に興味深いものをみることが出来る。(それらについては犯罪心理学研究に掲載済みのものとこれから投稿予定のものがあるので、そちらを参照していただければ幸いである。) 中学生生活の一つの姿として「友達もなく、クラブにも入れず、思い出すのもいやな退屈な毎日」が描き出されている。

第二因子は項目：4, 10, 18, 19, 21, にプラスの、項目：8, 14, 15, 25, にマイナスの負荷量を示している。この因子では先生との関係と中学生生活に対する情緒的反応に関して、際立った二つの形が描かれている。「いろいろなきまりがあって厳しかったものの先生は友達のように親身に指導してくれたし、生徒の個性や人権が尊重されていた」中学生生活と、「先生にはにらまれて親しめず、不良っぽいから、できないからと無視され、授業がわからなくても聞いていなくてはならないため、心を傷つけられるような」中学生生活である。(因子得点でみた時、この因子に得点が高くなるのはある公立中学のあるクラス卒業の男子生徒がほとんどで、一般性という点で疑問も残るが、逆に中学生にとって良い担任にアタルことが学校生活にとってどんなに重要、かつ幸運であるかの一つの例とも考えられよう。この中学は全体としては管理のかなり厳しい部類に入っている。) 規則がある程度うるさくても良い先生に恵まれることによって個性や人権の侵害感をそれほど持たずにすむのであろうし、先生ににらまれ、授業もおいてけぼり、というのでは心も傷つくであろう。

第三因子は項目：7, 10, 13, 16, 20, 23, で、すべてプラスの負荷量である。「自分で考えて判断するような教育、豊かな人間作り、社会教育が行われ、先生は親身になって指導してくれ、夢があって、青春を楽しんだ」という教育基本法の理念をほうふつとさせる。生き生きとして、誰もが中学生生活を思う存分自分のものとして燃焼させていく姿、未来に夢を持ち、目を輝かせて自分の世界の拡大に震えるような喜びを見出していく思春期前期特有の姿が目の前に浮かんでくる。「評価と管理」に明け暮れる今日の中学生生活には望むべくもないものであろうか。ちなみに項目：7, 13, 20, への反応は全体

で“どちらともいえない”が80%をこえるという状態であった。

第四因子は項目：5, 9, 11, 14, 19, 21, 24, で、すべてマイナスの負荷量である。内容は先生との険悪な関係、規則と勉強が取り上げられ、「厳しい規則とその実行に追われる生活、信頼できない先生ににらまれ押さえつけられる」中学生生活がうかがわれる。このような中学は最悪の姿であろうが、多かれ少なかれ現実の中学の姿を映しているであろう。第三因子と対をなすと考えられ、直交する関係は両因子を平面上にプロットするまでもなく一目瞭然である。中学の理想と現実が示されている。

〈女子の結果〉

回転後の因子負荷量を表-2に示した。それによると第一因子はすべてプラスで、項目：3, 5, 8, 11, 12, 15, 17, 25, に高くなっている。暗い、思い出したくない中学生生活が描かれている。「理解できない授業から落ちこぼれ、成績がすべてで、それ以外のことはほとんど無意味、先生からは押さえつけられ、できないから・不良っぽいからと無視される」中学生生活に心が傷つかないはずはなく、このような毎日の中でどうやって自己の発達をはかれるというのであろうか。この因子得点が高くなるのはほとんど非行群である。第一因子は中学生生活への否定的印象といえるであろう。

第二因子は男子の場合の第三因子とよく似ており、プラスの負荷量の高いのが項目：7, 10, 13, 18, 20, 23, で、マイナスの負荷量の高いのが項目：2, 9, 25, である。これらのマイナスの項目が入ることによって、男子の場合の「理想の姿」が「現実味」を帯びてくるように思われる。この因子得点が高いのは統制群の女子に多く、しかも学校差がある。長女が中三の時に在籍したクラスの女子に高い得点が集中しているので、顔見知りの生徒何人かに聞いたところ、中三の時のことしか考えなかったという。担任教師と共に作りあげたまとまりと充実の一年はそのまま「中学時代の印象」になってしまっている。これとちょうど逆の無残な第一因子を思うと、教師の資質や彼等との相性如何でどうにでもなってしまうこの年代の可変性を教えられる。この因子は「教師との好ましい関係に基づく充実した学校生活」の因子と考

表-2 回転後の因子負荷量

| | (1) | (2) | (3) | (4) | H * 2 |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1) | -0.231 | 0.242 | 0.479 | 0.323 | 0.446 |
| 2) | 0.250 | -0.418 | -0.339 | 0.151 | 0.375 |
| 3) | 0.568 | -0.282 | -0.179 | -0.159 | 0.460 |
| 4) | 0.231 | 0.151 | 0.214 | 0.603 | 0.485 |
| 5) | 0.651 | -0.173 | 0.142 | 0.009 | 0.474 |
| 6) | 0.177 | -0.324 | 0.009 | -0.530 | 0.417 |
| 7) | -0.159 | 0.637 | 0.237 | 0.027 | 0.488 |
| 8) | 0.726 | -0.034 | -0.224 | -0.341 | 0.695 |
| 9) | 0.223 | -0.457 | -0.318 | -0.154 | 0.383 |
| 10) | 0.292 | 0.547 | 0.263 | 0.260 | 0.522 |
| 11) | 0.534 | -0.203 | -0.271 | -0.187 | 0.435 |
| 12) | 0.501 | -0.231 | -0.307 | -0.045 | 0.401 |
| 13) | -0.069 | 0.718 | 0.106 | 0.139 | 0.550 |
| 14) | 0.197 | 0.130 | -0.288 | -0.688 | 0.611 |
| 15) | 0.395 | 0.069 | -0.280 | -0.504 | 0.494 |
| 16) | -0.186 | 0.275 | 0.170 | 0.524 | 0.414 |
| 17) | 0.620 | -0.214 | -0.171 | -0.257 | 0.526 |
| 18) | -0.134 | 0.564 | -0.134 | 0.135 | 0.372 |
| 19) | -0.282 | -0.119 | -0.788 | 0.106 | 0.725 |
| 20) | -0.258 | 0.538 | -0.174 | -0.042 | 0.388 |
| 21) | -0.124 | 0.060 | -0.834 | -0.115 | 0.727 |
| 22) | 0.169 | 0.055 | -0.397 | -0.698 | 0.676 |
| 23) | 0.115 | 0.650 | -0.002 | 0.306 | 0.529 |
| 24) | 0.302 | -0.366 | -0.187 | -0.185 | 0.294 |
| 25) | 0.462 | -0.394 | -0.288 | -0.088 | 0.460 |
| 26) | 0.041 | 0.048 | -0.366 | 0.710 | 0.641 |
| EIGEN | 3.319 | 3.481 | 2.890 | 3.300 | 12.991 |
| RATE | 0.253 | 0.266 | 0.220 | 0.252 | |
| T.R | 0.253 | 0.519 | 0.739 | 0.991 | |

えられよう。

第三因子は項目数が少なく、プラスの項目が 1, マイナスの項目が 19, 21, 22, である。

しかしながらマイナスの項目のうち 19 と 21 のふか量は非常に高く、こ

れらは「服装や髪型の検査」「きまりの厳しさ」に関するものである。それらに負荷量が高くはないが「面倒を起こしそうな生徒の拒否」が加わっている。この因子は「管理づくめの、先生とも級友とも親しめない学校、弾き出されたものの疎外感」が示されている。

第四因子はプラスの負荷量の高いのが項目：4, 16, 26, マイナスの高いのが項目：6, 14, 15, 22, である。プラスの項目からは「先生とうまくいってクラブに打ち込み、青春を楽しんだ」生徒達を、マイナスの項目からは「先生とうまくいなくてシキイが高く、授業についていけないため退屈している」生徒達が想像される。

以上のような因子が男子・女子それぞれから得られたが、男子では項目：2, 3, 22, 女子では項目：24, が因子構成に関与しなかった。この質問紙は標準化されたものではないから、これらの項目の質問としての意義については、因子を構成した項目も含めてこれからの問題としなければならない。

この調査から中学生生活における印象が次ぎのようにまとめられよう。

理想の姿

中学生生活を満喫する姿

中学生生活から脱落し疎外される姿

管理体制の厳しさ

大人の目から見ても息の詰まりそうな管理のもとにあっても（もっと厳しく取り締まって欲しいという親もいるが）結構元気にやっている中学生は多い。それがウマの合う教師との個人的関係や部活動に支えられているのは言うまでもないであろう。しかしこの部活動さえも強制的に義務づけている中学もあり、“わが校では部活動に全員参加ですので朝7時から夜7時までお子さんをお預かりしますから非行をする暇はありません”と学校説明会で強調する学校もある。これで非行をする暇がないとするのはいささか甘いけれども、やりたくもない部活動を強制的にやらされて、その上シゴカレルとしたら中学生とはいったい何なのか。こういう学校では休日や夏休み中の部活動

参加も厳しく求められ、かつての「月月火水木金金」そのまま、盆と正月以外の自宅での生活などない場合が多い。家族でどこかへ出掛けたくてもままならないと嘆く声を聞いている。義務教育と称して法律によってこんな生活を強いられながらも子供達の大部分はなんとか明るくやっている。この年齢期の無頓着さ・たくましさ・後を振り返らないなどのお蔭である。しかしこれで収まらない子供達もいるわけで、これらの子供達の言動に、中学という制度の持つ問題点が、非行あるいは不適応という形で表現されてくるのである。何が中学の問題点であるかはあとでまとめて考察することにして、次に中学の先生像について調査した結果を報告する。

《調査-2 中学の先生の印象》

被験者・調査時期、ともに調査-1と同じ。

質問項目は20項目で、予備調査に基づいて選択した。以下にそれらの項目をしめす。

1. 中学の先生は宿題を出す
2. 中学の先生は一部の生徒を偏見の目で見ると見る
3. 中学の先生は面倒見がよい
4. 中学の先生は竹の棒（シナイ、ムチ）を持っている
5. 中学の先生はえこひいきをする
6. 中学の先生は立派な人間である
7. 中学の先生は規則でしぼる
8. 中学の先生は生徒の気持ちを理解していない
9. 中学の先生は一人一人の生徒のことを真剣に考えていた
10. 中学の先生は頭がかたい
11. 中学の先生は冷たい
12. 中学の先生は教育熱心だ
13. 中学の先生は生徒を管理する権利を持っていると思っている
14. 中学の先生は暇そうだ

15. 中学の先生は陰険である
16. 中学の先生はお説教をする
17. 中学の先生は知的である
18. 中学の先生は忘れ物をしたり規則を破ったりすると何かしら罰を与える（なぐる、正座させる、掃除させる、校庭を走らせる、など）
19. 中学の先生は口うるさい
20. 中学の先生は暖かい

以上の項目について三件法（そういう先生が多かった、少なかった、いなかった）で回答させ、結果を通常の方法で因子分析し、回転は「GEOMAX」法で行った。ここでも資料の取り扱いは男女別で、非行群と統制群はこみになっている。

〈男子の結果〉

回転後の因子負荷量を表-3 に示した。それによると第一因子でプラスの負荷量の高い項目は2, 4, 5, 7, 16, 18, 19, で、マイナスの項目は20, となっている。「規則一点ばりで、しかもえこひいきや偏見があり、未成熟で、権威主義的な先生」という教育者としては最低の資質である。“そういう先生はいなかった”と多くの中学生に答えてもらいたいところであるが、そうもいかないようである。細かい結果については犯罪心理学研究を参照していただきたいが、4, 18, などは統制群で有意に“そういう先生が多かった”のである。これを見て“体罰肯定”などされては困るが、実はこれらの項目は欠陥質問といわれても致しかたないものでもある。項目1もそうであるが、これらの項目には事実が記述してある。教師に対する主観的印象というよりもそのような事実があったかなかったかの判断となるため学校差を示すことになってしまう。しかしそれでもなおこのようなまとまりを示したことはある種の教師像とこのような具体的行動とは無関係でないということにもなるであろう。

第二因子ではプラスの負荷量の高い項目が3, 6, 9, 12, 17, 20, で、マイナスの項目が14, となっている。この質問紙を作成している時から気に

表-3 回転後の因子負荷量

| | (1) | (2) | (3) | H * 2 |
|-------|--------|--------|--------|--------|
| 1) | 0.014 | 0.121 | -0.466 | 0.232 |
| 2) | 0.599 | -0.277 | -0.326 | 0.541 |
| 3) | -0.251 | 0.644 | 0.372 | 0.616 |
| 4) | 0.557 | -0.205 | 0.462 | 0.565 |
| 5) | 0.535 | -0.288 | -0.393 | 0.524 |
| 6) | -0.363 | 0.653 | 0.265 | 0.628 |
| 7) | 0.485 | -0.107 | -0.392 | 0.400 |
| 8) | 0.340 | -0.345 | -0.623 | 0.624 |
| 9) | -0.172 | 0.618 | 0.363 | 0.544 |
| 10) | 0.270 | -0.262 | -0.523 | 0.415 |
| 11) | 0.294 | -0.373 | -0.524 | 0.501 |
| 12) | -0.098 | 0.576 | 0.085 | 0.349 |
| 13) | 0.097 | 0.203 | -0.526 | 0.327 |
| 14) | 0.008 | -0.619 | -0.089 | 0.391 |
| 15) | 0.332 | -0.306 | -0.526 | 0.480 |
| 16) | 0.574 | 0.249 | -0.377 | 0.533 |
| 17) | 0.089 | 0.652 | -0.292 | 0.519 |
| 18) | 0.809 | 0.001 | 0.072 | 0.659 |
| 19) | 0.674 | 0.097 | -0.359 | 0.593 |
| 20) | -0.456 | 0.686 | 0.204 | 0.720 |
| EIGEN | 3.472 | 3.594 | 3.094 | 10.161 |
| RATE | 0.335 | 0.347 | 0.299 | |
| T.R | 0.335 | 0.682 | 0.981 | |

なっていたのは先生に関する好ましい記述が少ないことであった。この因子のプラスの負荷量の項目はそれらの数少ない好ましい項目を全部含んでいる。すなわち“生徒一人一人のことを真剣に考え、面倒見がよく、教育熱心である。また知的で暖かく、立派な人間で、暇なはずはない”という素晴らしい先生像が示され、第一因子と対照的である。

第三因子ではマイナスの負荷量の高い項目が1, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 15, で、プラスの項目が4, となっている。第一因子に含まれなかった好ましくない先生像のほとんどがマイナスの因子負荷量をもってこの因子を構成

している。すなわち“頭がかたく、冷たく、陰険で、生徒の気持ちなどまるで理解できない。こういう先生は生徒を管理する権利を持っていると思っており、宿題で生徒を悩ませる”というところか。いささか理解しにくいのは項目4の負荷量で、先生が生徒を殴るための道具を持っているかどうかが同一軸上の反対側に位置していることである。このような形になったのには前述の「事実を述べた項目」によると考えられる。多少し意的にこのような項目を除外してしまうと上述のようなかなりすっきりした先生像となり、第一因子とはニュアンスの異なるもう一つの好ましくない先生の存在を知ることができる。まったく想像の域を出ないが、対教師暴力の的になる先生というのはこの第三因子のような教師ではないかと思われる。良い先生・困る先生の他に“いや～な先生”というのが居るようである。

〈女子の結果〉

回転後の因子負荷量を表—4に示した。それによると第一因子ではマイナスの負荷量の高い項目は3, 4, 9, 20, で、プラスの項目は8, 10, 11, 15, となっている。ここでも項目4の取り扱いに悩まされるが、相関行列に戻してみると男子の場合、絶対値のもっとも大きい相関係数で0.333, 女子の場合のそれは0.694であるが、次ぎに高いのは0.364である。男女ともに相手の項目は18で、「忘れ物をした時の罰」である。長女の中学在学中、授業中に常にシナイをかついでいる先生がいた。修学旅行の引率の時もかついで行った。もちろん実際に使用することがあった。そしてその中学では校則違反に対して罰があり、先生によっては忘れ物にも罰が与えられた。(ちなみに、習字の時間に紙がなかったため、その時間中校庭をグルグル走らせられて級友から「人工衛星」というアダ名をもらった生徒もいる。しかもこの生徒は忘れたのではなく廊下の自分の棚に入れておいたのを盗まれたのであり、級友達がそのことを先生に証言しているのに、先生は紙がないことに変わりはないと罰を与えたのだそうである)。恐らくこの低い(女子の3と18の場合を除いて)相関の原因とわかりにくい因子への関わりはこの中学の特別な事情からきているのであろう。それを念頭において考察すると、「面倒見

表-4 回転後の因子負荷量

| | (1) | (2) | (3) | H * 2 |
|-------|--------|--------|--------|--------|
| 1) | 0.210 | -0.034 | 0.470 | 0.267 |
| 2) | 0.176 | 0.541 | -0.522 | 0.597 |
| 3) | -0.666 | 0.144 | 0.385 | 0.612 |
| 4) | -0.499 | 0.675 | -0.073 | 0.710 |
| 5) | 0.137 | 0.606 | -0.137 | 0.405 |
| 6) | -0.195 | 0.219 | 0.700 | 0.576 |
| 7) | 0.321 | 0.599 | -0.227 | 0.513 |
| 8) | 0.720 | 0.197 | -0.192 | 0.594 |
| 9) | -0.585 | 0.178 | 0.524 | 0.649 |
| 10) | 0.613 | 0.330 | -0.098 | 0.494 |
| 11) | 0.731 | -0.112 | -0.251 | 0.609 |
| 12) | -0.129 | -0.228 | 0.817 | 0.736 |
| 13) | -0.163 | 0.409 | -0.143 | 0.215 |
| 14) | 0.296 | 0.613 | 0.039 | 0.465 |
| 15) | 0.524 | 0.347 | -0.381 | 0.540 |
| 16) | 0.285 | 0.577 | 0.207 | 0.457 |
| 17) | 0.384 | 0.172 | 0.645 | 0.593 |
| 18) | -0.381 | 0.725 | 0.052 | 0.674 |
| 19) | -0.006 | 0.479 | -0.078 | 0.236 |
| 20) | -0.502 | 0.066 | 0.655 | 0.685 |
| EIGEN | 3.731 | 3.573 | 3.323 | 10.627 |
| RATE | 0.371 | 0.355 | 0.331 | |
| T.R | 0.371 | 0.726 | 1.057 | |

がよくて、生徒のことを真剣に考え、暖かい」先生と「頭がかたく、冷たくて、陰険で、生徒の気持ちを理解できない」先生が対になっていることがわかる。

第二因子はすべてプラスの負荷量の項目からなっている。2, 4, 5, 7, 13, 14, 16, 18, 19, の9項目で、男子の第一因子と似ているが、女子ではそれに更に13, 14, が加わって一層「困った先生」の印象を強くしている。しかし「暇そうだ」というのはいささか気の毒でもある。だが生徒にしてみれば、重箱の隅でもつつくように細かいことを口うるさくお説教するのは暇だから

だろう、と思えても無理はないかもしれない。実際そんな愚にもつかないことに目を光らせている暇があったらもっと大事な本質的な側面に目を向け、校則違反を摘発するのと同じくらいの熱心さで生徒の真の発達を実現するための運動でもしてもらえないものかと思うのである。女子の第二因子は「口うるさく、一部の生徒を偏見の目でみて、特定の生徒をえこひいきする、また生徒を管理する権利を持っているとされていて、忘れ物や規則違反には罰があり、竹の棒などを持ち歩いて目を光らせている。暇なのかもしれない」という先生像が示されている。この因子からはひたすら教育委員会の顔色を伺う学校首脳部の姿勢を思わずにいられない。筆者はかつて長女が3年の時PTAの本部役員（いわゆる執行部）で書記をしたことがある。先生も交えた役員会のあとではいつも「役員会便り」が発行され、その原稿を書くのが筆者の役目であった。この原稿は校長または教頭の「検閲」を受ける。もちろんPTAは父母会だけのものではないから、もう一方の代表が目を通して事実と異なることが書いてないかどうかを確かめるのは当然である。しかし筆者があえて「検閲」と書かざるを得ないようなことが毎回起こるのである。役員会は土曜日の午後だから出席に差しつかえることはなかったが、この検閲には筆者は仕事でいないことが多く、副会長が校長と原稿の検討をして、必要な訂正などしてくれたのであるが（正直なところ、不必要なと書きたいところであるが）子供が持ち帰る役員会便りは「私が書いた」はずのものとは似ても似つかぬものになっていたり、かんじんの文章が消えていたりするのである。“こんなこと書かれて、それがまわりまわって教育委員会に聞こえたら一大事”というのが学校首脳部のもっとも恐れるところなのであろう。生徒へのカン口令も稀ではなく、夕食をしながら、“今日学校で……があったけど、先生が家へ帰っても話さないように、だって”と話してくれるのである。いわく、シンナーでフラフラになった生徒が掃除用具箱から出てきた話し、〇〇先生が中2の男子に殴られて眼鏡はメチャクチャ、目の周りが紫色になったという話し、逆に先生に殴られて鼻血が出た話し、罰で耳を持って吊り下げられ、ちぎれて病院で縫った話し、などなど……。公立学校へ通わ

せた甲斐は十分あったというものである。生徒はじっとこういう先生を観察して卒業していく。個人的には良い先生も結構いるのだが、個人の力だけでは学校全体の変革は無理であろう。でもその個人的な魅力・能力がいかに多くの生徒にとって救いとなっているかということも、筆者が今までに二人の子供で合計5年半の間中学と関わって得た確信でもある。

第三因子ではプラスの負荷量の項目が1, 6, 9, 12, 17, 20, で、マイナスの項目が2, となっている。この因子は第二因子と対になっていると考えられる。しかし女子における項目1が男子においては3, 同じく2が14となっていて、男子の場合の優れた教師像とはかなり意味の違うものになっている。女子では立派な先生の資質に加えて「宿題を出す」, 「偏見の目で見える」のマイナスがつけ加えられたりする。多少女子への偏見を含むかもしれないが、「教育熱心で、偏見など持たずすべての生徒のことを真剣に考えていた。知的で暖かく立派な人間である。でも宿題を出す」というわけで、いささかの甘えも感じられはしないか。そんな点で、「立派な先生の因子」ではあるけれども男子のそれとは一味違うものとなっていることに注目したい。

この質問紙ではいずれの因子にも含まれなかったという項目は一つもなかった。ここでは以下4つの教師像が得られた。

優れた先生

好ましくない先生

いや～な先生

味方のように親しめる先生

実際にどのような先生が自分達の学校に多い、あるいは少ないと認識しているかは各被験者の因子得点を見ればわかるので、関心のある方はこれから投稿予定の拙稿を犯罪心理学研究でご覧いただければ幸いである。中学生の個々の項目に対する回答としては「竹の棒を持っている先生、立派な人間の先生、冷たい先生、暇そうな先生、陰険な先生、知的な先生」は少なく、「お説教をする先生」が多い。さすがにひどい先生は少ないらしいが、しかし先生が知的でもなければ立派な人間でもないというのもいささか困る。このよ

うな項目毎の分析ではつかめない先生像が上述のような形で明確に得られたことは、教育問題を考えて行く上で何らかの手掛かりになるであろう。

次に副題に掲げた日弁連による報告書との関連でうかんでくる今日の中学生達の直面する問題について考察してみたい。この報告書を一読すると我が長男の在籍する中学はまだましのだと思われてくるではないか。すでに目を通された方も多いと思うが、もしこの拙稿を通してより多くの方が中学の現状をいささかなりとも知ってくださるならと考えて、あえてここで取り上げる次第である。我が家は中学から直線距離にして300メートルほど、時は9月、運動会へ向けて近所の住民のいう「暴力団の訓練」とまごう練習たけなわである。その一部始終を耳にしながらの執筆である。

ここでいう報告書とは「学校生活と子供の人権……校則、体罰、警察への依存をめぐって……」という第28回人権擁護大会シンポジウム第一分科会基調報告のことで、日本弁護士連合会第28回人権擁護大会シンポジウム第一分科会実行委員会の発行によるものである。以下では単に報告書とのみ呼ばれる。日弁連はすでに1978年度の大会において〈子供の人権〉の危機的状况を指摘し、その権利保護について十分な対応をするよう呼びかけてきたという。しかしながらその後も状況は改善されるどころか一層深刻さを増し、ついに重大な社会問題・政治問題にすらなってきた。最近では〈いじめ〉の問題も加わって文部省はさらに一層の管理強化を進める方向での指導に乗り出している。そこで今年度の大会では学校という場に焦点をあわせ、そこにおいて子供の人権をいかに擁護するかについて、実態の調査・分析から提言している。報告書は大きく分けて

1. 全国から収集・調査した公立中・高の校則・生徒心得の内容と運用の実態、学校と警察との連絡関係の実態
2. 子供の人権の承認の歴史と現在の到達点および子供の人権の内容を明らかにする
3. 子供の人権保障を実現するための法律家としての具体的提言

からなる。B5版291ページにのぼる膨大かつ詳細なものであり、ここで全貌を描き出すことはとてもできないし、またそれが本筋でもないの、前半に生徒の認識における学校観と先生観を示したので、後半ではそれとの関連のみにしぼって引用、紹介等をしていくこととする。

まず、〈調査—1〉の男子の第四因子を構成する項目9, 11, 14, 19, 21, や女子の第三因子の項目群の描き出す〈管理〉の問題について考察したい。藤田(1986)は〈管理主義〉という用語の定義にあたって“指導の管理化”であるとする。これを現在の教育現場における管理主義にあてはめると“指導と管理との癒着”ということになる。つまり管理主義のもとでは“指導がその本質を失い、取り締まりや命令など、子供にとって強制的なものに変質している事態”といえる。この管理には〈学校管理〉と〈児童生徒管理〉の二義があるという。学校管理としての管理は、学校という組織体の活動の合目的・効率的な展開を目指す指揮・統制作用のすべてを包括するというものとされ、従って非常に広義な場合である。それに対して児童生徒管理としての管理とは児童生徒を直接的な対象としながら、本来の教育活動の成立の前提をなす秩序の維持を課題とするもので、狭義の管理と考えられる。

現在おこなわれている児童生徒管理が問題になるのは“管理が本来的には学校教育活動の成立の前提条件をなす秩序の確保を目指すものとして、それ自体は単に「指示的」なものでありながら、それが子供にとって常に、あるいはもっぱら強制的なものとなっている”からであり、そうなる理由を二つあげている。その第一は“子供に指示される管理的規則が、子供の人権の尊重という民主主義および民主主義教育の理念にてらしての合目的性、合理性を欠いていること”，第二は“管理的規則それ自体は合目的、合理的であるとしても、それを子供の自覚的要求・規律とするための指導を欠いていること”としている。現在の中学における「指導と管理の癒着」たる管理主義が克服されるためには上述の意味での管理的規則の合目的性、合理性の確保と、管理が依存すべき正しい意味での指導の追求を必要とする、と結んでいる。

このような観点から、管理の根拠となっている〈校則〉の実情と問題点を報告書に捨ってみる。まず、校則（この名称を使わずに〈生徒心得〉、あるいはもっと曖昧に〈本校の方針〉という表現をする学校もある。以下で校則とのべた時にはこれらも含むものとする）には以下のような事項が記載されている。

1. 校内生活に関する規則
2. 校外生活に関する規則
3. 望ましい生徒像
4. 校則違反に対する処置

これら四種類の内容をみて誰でも何かおかしいなという感じを持たれるであろう。1. については前述の学校教育活動の成立の前提としての意味を認めるものの、他の三項についてはいずれも問題がある。本来、学校教育活動の成立を支える管理的規則であるべき校則はそれらの成立に不可欠な内容に限られるべきで、そこからはみ出すような規定は子供の人格管理、人格支配、人権侵害をもたらすことになる。上記の 2. はまさに学校外での子供の生活をも管理・支配し、それに違反すれば当然のこととして何らかの処置を伴わせるという、一般の社会では考えられもしないことが普通のことのように行われるのである。樋口氏（1986）の言葉を借りると“啞然、呆然、しばらくたってから憤然”とするようなことをどういう訳か学校関係者は臆面もなくするのである。しかしこのような考え方は文部省教職研究会編「生徒指導ハンドブック」に“生徒の行動規制に係わる部分については、学校当局の命令としての性質を有する”“命令としての性質は、特別権力関係論や符合契約論によって根拠づけられる”と述べられていて、今日の管理の強制化、管理主義を支援するという（藤田 1986）。校則という名称を避けて心得という名称を用いることによって（全国 80% の中学・高校で心得ないしはそれに類する名称が使われているという）学校教育活動を支える必要不可欠な管理規則以外の「しつけ的」注意や道徳的規範までが混在することを可能にしたといわれ、しかもそれらにも特別権力関係論ないしは符合契約論を根拠とする「遵

守」の性質が与えられてしまうのである。なぜ公立学校の生徒は（私立についてはここではふれない）家に帰ってからのことまで、あるいは休日の行動についてまで、学校から逐一決められなくてはならないのか。親の教育権はどこへ押しやられてしまったのか。どうして学校の常軌を逸したとしか思えないこの横暴を許しておくのか。〈子供人質論〉を隠れ蓑とする親の怠慢、横着も厳しく問われなければならないであろう。利谷氏（1986）の発言に、あるポーランド人の言ったという“大人の世代が犯した過ちを子供の世代は許さない”というのがあり、“現代社会が子供から子供時代を奪った、つまり、子供から仲間と遊び場とを奪い、テレビ・雑誌等を媒介として大人の文化に投げ込んでしまった。子供として生き、成長し、発達する権利を奪ったのだ。だから校則などで大人の考える子供らしい生活をさせようということになる”といった意味の部分がある。現代の子供の姿は親を含めた大人が仕掛けたものなのである。それなのに子供に不満を持つ大人は子供を締めつけることによって失敗隠しをしている。優越の快を欲する人間にとって、文部省から保障された権力の行使はどんなに彼を有頂天にさせるであろうか。親は面倒を回避したい一心でその片棒を担ぐことになる。子供の人権を侵害する校則は文部省の意図のもとに教師を中心として親の黙認をテコに作られたものといえよう。そしてその存続を許す要因の一つに親の子供に対する責任回避をあげることができる。最近、東の横綱・千葉でも一きわ誉れ高いY市で、父母達の集まりがついに校則を一部見直しさせることに成功している。かつて「国」から子供を取り戻したように、学校という名の収容所から子供を救い出さなければならない。我々の身のまわりで教育の名のもとに何が行われているか注意深く観察しなければならない。

以下に校則の具体例をいくつかあげる。あえて「啞然、呆然、憤然、噴飯」ものばかり取り出すことにする。

登校までの心得としてはほとんどの中・高ともに自転車、バイク、自動車の禁止をしている。自転車のみ許可制で、バイク、自動車の禁止は当然としても、自宅から最寄りの駅まで乗る自転車についても許可制というのは理解

しがたい。歩行に際しては一列または二列縦隊の指定、通学途上での雑談の禁止。家を出るまでの生活にも言及して、定刻に起床すること、歯磨き・洗顔を毎日すること、家を出る時「行ってまいります」という、など。所持品については必要かつ定められたもの以外の携行を禁止。

校内生活のきまりは特に詳細である。報告書に取りあげられたものを列挙すると11項目ある。授業開始まで；授業中；廊下の歩き方；朝礼などの集会に関すること；学級会；清掃；休み時間・昼休みの過ごし方；礼儀作法；忘れ物の取り扱い方；便所の指定；国旗・校旗・市旗の掲揚・降納；などありとあらゆることが決められ、休み時間の過ごし方まで決められていて、自由に過ごす余裕はまったくないといってもいいようである。清掃は「黙働」と決められている。校内服（主にジャージ上下）の名札の大きさはタテ13センチ×ヨコ9センチとする、歌声活動と称して1学級・1学年・あるいは全校で同時に同じ歌を唄う、（ある中学では修学旅行の時も駅で、宿舎のロビーで唄わされたという）質問・発表について6ヶ条の発言の仕方が決められている。始業に際して先生が戸をあけたら「起立」、「礼」の号令で動作し、心の中でお願ひしますという、終わりにには号令で同じくした後、心の中で有難うございましたという、発言の時は右手45度右斜め前へ指先を揃えてあげる、学習用具を忘れた場合は貸し借り禁止、休み時間の廊下では自分の判断でしゃべる（どういうことかよくわからないが）、青森県のある中学の朝会での規定など書く気もしないほどのもの凄さである。興味のある方は報告書の25ページをご覧ください。朝の集まりにはレコードの合図ですみやかに集合（59秒間で集合すること）というのまである。レコードに入っている曲の長さが59秒間なのであろうか。掃除の後には必ず反省、それも一人一人全員にさせるところが多く、紋切型の当たり障りのないことを次々と述べ、そうだそうだと聞く光景が目につく。我が短大のカンファレンスなどで司会者がすぐに一人一人に言って貰いますなどというのはこの延長なのかもしれない。前出の青森県の中学では清掃の手順まで生徒手帳に細かく規定してあって、入学時、生徒手帳と首っぴきで掃除をしたのかと啞然……。ア

から始まって最後のナまで 21 段階にわたって細かく規定し、さらに項目毎に具体的な指示が付されている。たとえば「ア、まず窓をあける」から始まってツとして清掃用具の整理・整頓となっているが、そこには、ほうき・はたき・チリトリ・モップはくぎに下げておく；つやぶき用雑巾はごみをとってたたんでしまう；ぬれた雑巾はバケツのまわりにひろげてかけておくといった調子でえんえんと続く。これも報告書の 32 ページをどうぞ。

きわめつけは給食の場面に関する規定で、7 段階に分けて食事という行事の手順が決められている。その中に「三角たべ」という規定がある。「パン—牛乳—おかず」の順に食べましようとしている中学がある。ため息の出るような文章がいくらでもあるのだが、ひとまず例をこのくらいにして、次にそれらがきちんと守られているかどうかのチェック機能の問題に移る。それを果たしているのが日番・週番の役目である。一例をあげると、週番の任務として 1) 登校状況と遅刻者調べ、(服装・カバン等も) 2) 上記の学級担任とクラスへの報告 3) 昼の巡視 4) 清掃開始の際の早く・整然と整列することへの協力 5) 無言清掃、服装の整備等の巡視 6) 上記の学級担任とクラスへの報告 7) 校内巡視(戸締まり、居残り学級確認、一日の反省)および日誌への記入となっていて、生徒相互の監視・報告(というよりも通告)制度を用いて先生だけではとても不可能なこれらの膨大な規則の運用を支えている。それにしても何と「反省」の多いことか。それは自ら省みるというより、強制的に何か問題点をみつけて自他を批判しなければならないわけで、もしかするとほんの些細な失敗とか欠点を徹底的につついていじめるという風潮と無関係ではないのでは? と思われてくる。なお、頭髪・服装規定はあまりにも細かくまた具体的なので奈良県のある中学の実例が報告書に全文にわたって掲載してあるので、できたらそこで参照していただきたい。B5 の大きさのほぼ 6 ページを占めるほどの詳細きわまりない規定で、下着のことまで決めてある。頭髪の規定で問題になるのは違反が発見された場合の処置である。女子の場合、問題の箇所にハサミを入れてどうしてもその部分の整髪をせざるを得ないようにする、男子の場合はバリカンを一部に入れ

て罰の意味も含めてボウズにせざるを得ないようにする、などが学校側に正当と考えられていることである。中学生達は どうしてこんなひどい仕打ちに耐えなければならないのであろう。規則にたとえ合理性があるとしても人権は守られるべきである。他者へのひどい仕打ちが権力をバックに日々行われるのを見ている子供達が同じことを自分よりも弱い者にしたくなかったとしても不思議はない。それにしてもこれらのことを正当と考え、これぞ教育と思い込むようになるのは一体どうしてなのか。教育の名のもとに行われる凄まじい人格支配と人権無視はそのまま大人になる子供達の中に正当化され、力あるものによる弱い者への支配、支配される者の習慣的な諦めを生み出し、いつかまたもの言わぬ従順な大多数の市民を作り出していくであろう。そして外からの規制がない限り今自分がなすべきことは何かを判断できず、従って自立・自己規制の不可能な人間をも作りだしていく。昨今の大学の授業での止まるところを知らない私語などそのよい例かと思われる。誰も何とも言わなければ好き勝手なことをやりたい放題という状態はこのようにして生み出されてくる。さらにいつも抑圧されて卑屈になった心は折りあらば犠牲者を探し求め、自分よりも弱いと見れば急に気が大きくなって襲いかかる、あるいは一人では何もできず集団の力を借りて犠牲者をねらう、という横浜の事件を典型とするような行動の元にもなる。管理主義の行きつく恐ろしい結末はこのような点にもあるのである。紙数の制約上、校則の校外生活に関する規定の具体例にふれる余裕はないが、校内生活に関するのと大差ない細かい制限が強制力をもって規定されている。それは無制限といってもよいほどに校外生活、家庭生活に拡張され、個人の生活に土足で踏み込む感がある。学校以外の場所への休日あるいは放課後の外出時の服装や、保護者同伴の強制、時間制限（どういうわけか休日の午前中の外出を禁止している）、家庭での生活態度に至るまで決めていて、家庭生活・校外生活における父母の教育権への不当な干渉、子供の市民的自由の不当な束縛としか考えられない。これに対して当然“家庭で行われるべき教育が行われていないから学校でせざるを得ないのだ”という反論が出るであろう。しかしそうなると、学校側の

考えている家庭での教育の姿とはこんなものであって、家庭でまで画一的、没個性的な教育を強制されることになり、個性の最後の砦である家庭は根底からその意義を失ってしまう。当局のいう家庭の機能の回復とはこういうユニフォームな教育の勧めなのであろうか。さすがユニフォームの好きなお国柄ではある。

次に〈体罰〉が取り上げられなければならない。調査—2における男子の第一因子、女子の第二因子には体罰の実行が示唆されている。これは調査—1の「生徒の個性や人権が尊重されていた」に対する回答の分析に明らかな、現場の教師の人権感覚の乏しさとあいまって、将来の国民に他人への暴力と人権の侵害を垂範しているに他ならないと思われる。体罰が学校教育法で禁止されていることを知らない教師はいないであろう。しかし体罰をする教師は自分のやっていることを「体罰」ましてや「暴力」とは認識していないところに問題が集約されている。学校教育法第11条の禁止する体罰とは「懲戒の内容が身体的性質のもの」すべてを含み、従って「身体に対する侵害を内容とする懲戒」だけでなく「被罰者に肉体的苦痛を与えるような懲戒」も含んでいる。現在長男の在籍する中学でもこの両方が日常的に行われている。校則違反者が5人以上出れば部員全員が正座である（これには肉体的苦痛のみならず精神的苦痛も伴われることになる。前を通る先生や生徒の中にはからかったり罵声を浴びせる者もいるからである。さらにゲンコや手に持っているものでこずくなどの肉体的苦痛のオマケがつくこともある）。これなどももちろん体罰なのにそう思わないほど感覚が麻痺している。その他、“今日は体育館の床のからぶきだぜー”などというものもある。長男の属する部は120人の大所帯だから年に何回かはこういうことになる。自分がしてなくとも誰かがやれば連帯責任で全員が罰をくう。連帯責任を負わせることによってねらっているのは前にも述べた相互監視の機能であろう。筆者が今でも忘れることができない体罰がある。長女がその被害者だったのであるが、これは生徒間で命令され、実行させられたものであった。彼女は3年生から

部費を集めて来る役目を負っていた。3年の後半になると部活動に出席することが少なくなってくるので教室まで集めに行かなくてはならない。その時3年生が持参していなかったために貰えなかった。それに対して部長（生徒）がボーイング（弦楽器を弾く方はご存じのことだが、弦の上を弓で行ったり来りすることである）を2000回やれと言ったのである。それまでも遅れたり休んだりする人に対してこのような何らかの罰が慣例的に行われていたそうで、彼女は仕方なく2000回やって帰って来た。その段階で筆者が啞然としたのは当然であるが、翌朝手首が腫れ上がって字が書けないどころかものも持てない状態となり、病院で治療を受けるにいたって憤然とせざるを得なかった。早速顧問の教師に手紙を書くとともにその後の部活動を休ませ、先生からの回答を待った。しかし例によって何の回答もないままに部活動の保護者会を迎えた。その席上で顧問の考えを質したところ、2000回であろうと何だろうと生徒が〈自主的〉に決めてやっているのだからいいのだ、と言われたのにはさすがにみんな啞然。その時もう一人の教師（副顧問）が日頃から自分も疑問であったという意味の発言をして、〈自主的〉と無知からくる〈考え違い〉を区別し、生徒の行動が適切であるかどうかチェックすべきだという筆者の意見を容れて、今後の指導を約束してくれたのと、治療もすでに終了していたので長女は部活動に戻ったが、相当いびられたのも事実である。

林（1986）のいう“今日の体罰状況を生み出しているところの人間観や発達観、規範観やしつけ観、さらにまた教師観や学校観等を含んだ広い意味での「教育観・指導観」を問う”段階に来ていることがこの個人的な例からも伺えるのではないか。さらに林は“多くの教師・父母・国民は体罰を支持あるいは容認しており、「黙認しえない状況」という認識は一般的なものになっていない”こと、“現実の教育法構造は体罰問題に関して有効に作動していないこと”、“体罰に対する支持・容認の多くは、具体的な体罰行為の実態やそれを集積した今日の体罰状況に対するそれらではなく、自分の思い描いているイメージや観念上の体罰に対するそれらである”と述べて、“何よりもま

ず、体罰に関する事実の確認と共有”を求める。その確認と共有の一助に報告書の実例のいくつかと我が家の長男の例を掲げておく。体罰には平手・ゲンコツによる殴打がもっとも多く、足蹴にする、突き飛ばす、壁・戸棚・下駄箱などに頭を打ちつける、などが主流である。中には監禁したあげく殴る、蹴る、昼食もとらせず、便所にも行かせないという信じられないような暴力行為が教育の名のもとに行われたことも何例か載っている。一般社会でこんなヤクザまがいのことを「教育です」などと言って行ったらどうなるか。事実このような仕打ちに耐えかねて告訴した例では、ほとんどが常軌を逸する行動として刑法の適用を受けている。すべての父母が力を持たない子供の代理人として人権を主張し、出るところへ出るという気構えでないと子供は立つ瀬をなくしてしまうであろう。筆者も憶えているだけで10回は学校へ手紙を書いている。返事は唯の一度もなかったが何等かの改善を得たこともあり、そうでなくともこちらの言い分が黙認されるくらいの効果をもたらしている。ある友人は“あなた達の立場に遠慮しているんでしょう”と言うが、権威主義者が肩書きに弱いのは確かである。みんなで利用できる限りの肩書きを利用すべきである。その他にも棒で頭、手、お尻などを叩く、つねる、耳をひっぱる、耳を持って吊り上げる、髪の毛をつかんで頭を揺り動かす、など、こうなると正気の沙汰とは思えない。こういう先生の教育者になろうとした動機は一体何だったのだろう。ところで我が家の長男の体罰の例は次のようなものである。スポーツはわりに好きなほうなのだが、陸上ばかりはからっきしだめな彼は1年のころ体育の授業でよくやられた。スタートの練習でいつも出遅れる。そのうち、合図とともに「ホラ、出るんだよ」と後ろから蹴飛ばされ、両腕、膝、鼻の頭をすりむいて帰ったり、頭をボカンとやられたり、お尻をまわし蹴りされたりという具合。話しによると体育の教室での授業があって、(同じ先生である)そのペーパーテストの点の高いやつがねられるんだよ、とのこと。実技の時にサボって力を出さないとされるのだそうである。二学期になってまたやられたら……と密かに決心していたら彼はニコニコして帰って来た。バスケットボールに実技が変わり、小学校

の4年から6年までミニ・バスケット・クラブで活動していたため、何でもスイスイやってのけ、先生は陸上がダメだったのは単にヘタにすぎなかったのだとわかってくれたというのである。何かフにおちない気もしたが以後は何事もなく過ぎていった。近頃では剣道の授業で礼儀がなっておらんと何人かやられるそうである。しかし3年にもなってまだやられるなんてドジなのだそうだ。そうやってみんなうまくやることを学習していく。筆者はよくないこととは思いつながら子供達に“小・中・高を学校と思うな”と言ってきた。ひどい目にあったら道具なんか置きっぱなしにして帰って来いとも言ってきた。長欠も辞さないくらいの覚悟も持っていた。長女が小学校と中学校で一度ずつ実行したことがある。これは非常に効果を持つ。真相を客観的に知ることができるし、先生の考え方を知ることでもある。対決を目的としているわけではないから話し合えばたいていわかりあえる。要はやはり億劫がらないということではないだろうか。そして自分の子供のために灰をかぶる気になることである。子供にとって最後の頼りは親なのだとすることを忘れてはならない。

最後に「心を傷つけられることがあった」という項目への回答についてふれておきたい。この項目に大いにそうだと答えるのは非行群の女子に多く、その他男子非行群にも統制群の女子にも20%程度はいるのである。これは感じやすい年齢にある彼等にとってとても辛いことにちがいない。何かに違反したりすると罰として「恥ずかしいことをさせられる」というのが報告書にある。ドキンとするような訴えであるが、あとを読むと呆れて二の句がつけない。「冬に扇風機を学校まで持ってこさせる」というのである。しかし15才の少女にとっては本当に恥ずかしいのであろう。先生の方ではユーモアのつもりかもしれないが。これなどはご愛敬で、ひどいのは名誉権、人格権のはなはだしい侵害としか言い得ないようなものがある。怒りを感じると同時に、抵抗する術もなく屈辱にさいなまれるあまりにも哀れな姿に涙がこぼれるではないか。辱めの罰とも言うべきその実例は有名な愛知の「小学校

全裸懲罰事件」を筆頭に、学内で一日中、「ドロボーをしました」「私はバカです」「私はウソツキです」「宿題を忘れました」「おしゃべりをしました」などと書いたゼッケンをつけさせられる、クズ人間制度というのがあって毎日帰りの会でその日にだめだった生徒を「クズ人間」として班長が指名するというのまであり、どうして考えつくのか不思議でならないようなことがあちらこちらで行われる。さらにはなはだしいプライバシーの侵害の例として、やはり愛知の家宅搜索まがいの行為もある。ふつうなら家宅侵入で犯罪行為を構成するのに先生が教育の名のもとにおおっぴらにやれるのである。だいたい“勉強室にギターをおいてはいけない、壁にポスターを貼ってはいけない、マンガや週刊誌を読んではいけない”などというだけでもおかしいのに、それらの規則が守られているかどうかを担当が抜きうち的に自宅へ来て調べ、机の引き出しまであけて搜索し、違反物件を押収するという。いつから先生は令状もなしに搜索したり、押収したりできるようになったのであろう。強盗と同じ行為が教員免許状によって天下御免となるらしい。それにしても相手が先生だとどんな無体なことも断れないというのもおかしい。警察を呼ぶべきである。極端な例だけでものを書いてくれば困るという意見も出るであろうが、極端ではないからといって目をつぶって来た結果この極端な例を許すことになったのである。このくらいのことならと大目に見ているうちにそんなつもりはなかったというところまで広がってしまう。だからいかなる暴力も認めてはいけないのである。暴力に正義はないと心に刻むべきである。ここから、あらゆる理不尽な強制もまた暴力であるという考えが正当化されよう。不可解かつ不合理な校則に始まって、校外生活・家庭生活への不当な介入、入権侵害、名誉権・人格権の侵害、根拠のない越権行為、プライバシーの侵害、内申書による脅し、体罰、これらはすべて有形・無形の暴力である。暴力に対してもっと敏感になるべきである。そして子供の未来への責任のためにもっと勇敢にならなくてはならない。

報告書はこのような学校における子供の人権侵害を生み出した背景として

- 1) 人づくり政策（経済界の要請）
- 2) 教師に対する管理の強化（教育行

政の中央集権化, 教育内容の規制) 3) 学歴社会と管理・体罰を肯定する社会意識 (学歴社会と子供の生活, 学歴社会を生み出した背景と弊害, 学歴社会と学校教育, 学校現場から見た管理の必要性, 子供の人権と管理・体罰) という観点から 10 ページにわたって問題点を明らかにし, 次にどうしたら子供の人権を守れるかという部分ではまず親の意識改革と行動の重要性をあげ, さらに学校・教師・国・自治体・教育委員会・父母らに〈子供が憲法で保障された自由や権利の主体であることの確認〉を求め, それに続いて 10 項目の具体的提案を行っていることをつけ加えてこの稿を終わりたい。

参 考 文 献

- 青木邦子 (1985) 非行少年の学校と家庭に対する意識. 犯罪心理学研究, Vol. 22-2, 65-80.
- 渥美雅子・利谷信義・樋口恵子・掘尾輝久・米倉 明 (1986) 座談会: 子供の人権をどう保障するか. ジュリスト, No. 43 (増刊 総合特集 子供の人権), 204-227.
- 藤田昌士 (1986) 管理主義と子供の人権, ジュリスト, No. 43, 87-93.
- 林 量俣 (1986) 体罰と子供の人権. ジュリスト, No. 43, 94-99.
- 竹内 啓 (1986) 「教育」はよいものか. 書斎の窓 (有斐閣), No. 356, 2-7.
- 日本弁護士連合会 (1986) 学校生活と子供の人権.